

# 発達に課題を抱える子どもを受け持つ通常学級担任教師のストレス

奥本 早紀

福山大学こころの健康相談室紀要 第6号 別刷

2012年3月

## 発達に課題を抱える子どもを受け持つ通常学級担任教師のストレス

奥本 早紀

福山大学大学院人間科学研究科

キーワード：発達障害，通常学級，ストレス

### はじめに

今日の小学校教師は、いじめ、不登校などに関する生徒指導や教育相談上の問題だけでなく、教育内容の変化や学習指導への配慮、保護者との連携など様々な責任と役割が求められている。

さらに、2002年の文部科学省による全国実態調査（文部科学省，2003）では、通常学級で学習面か行動面で著しい困難を示す児童が6.3%在籍していることが明らかになった。そのうち、行動面で著しい困難を示す児童が2.9%、学習面で著しい困難を示す児童が4.5%、学習面及び行動面で著しい困難を示す児童は1.2%であった。このような困難を示す児童が1学級に2～3人が在籍していることになり、どの教師もこのような困難を抱える子どもを受け持つ可能性がある。このような児童に対応するために、2007年には、「特殊教育」から「特別支援教育」への転換によって、通常学級に在籍する行動面や学習面に困難を示す児童についても支援を行うことが法的に位置づけられたため、教師はさらなる責任と役割を担うこととなった。

このような教師を取り巻く状況は、うつ病やバーンアウトなどのような教師のメンタルヘルス上の問題として出現し、近年注目を集めている。文部科学省の調査（2005）によると、2009年における教師の病気休職者は8,627名で、そのうち精神疾患による休職者は5,458名となっており、病気休職者総数の63.2%を占めている。また、在職者数に占める、病気休職者及び精神疾患による休職者数の割合は、過去10年間増加傾向にあるという。

そこで、本稿では、特別支援教育の実施において比較的進んでいるとみられる小学校を対象を限定して、発達に課題を抱える子どもを受け持つ通常学級担任教師のストレスについてこれまでに発表されてきた論文をレビューし、その現状と今後取り組むべき課題について検討することを目的とする。

### 論文の方検索方法

国内で、発達に課題を抱える子どもを受け持つ通常学級担任教師のストレスに関して発表されている論文を検索するために、国立情報学研究所（NII）の検索エンジン“CiNii”を使用し検索を行った。その際使用したキーワードは「小学校」、「教師」、「ストレス」、「発達障害」で、「ストレス」を基本用語として「小学校」、「教師」、「発達障害」をそれぞれ追加用語として検索を行った。加えて、「小学校」、「教師」、「ビリーフ」のキーワードでの検索も行った。なお、特別支援教育の推進にともなう通常学級担任教師のストレスに焦点を当てて検討するため、主に2007年以降の研究に焦点を絞ってレビューすることとした。

### 特別支援教育の推進と通常学級担任教師の負担

上記のように、「特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議」（文部科学省，2003）の答申によって、これまでの特殊教育から特別支援教育への転換が行われた。2005年4月には、「発達障害者支援法」が施行され、そこでは「学校教育による発達障害者への支援」などが明記され、発達障害のある児童生徒への支援環境が法的に整った。その後、2007年4月1日には、「改正学校教育法」が施行された。これらのことから、通常学級に在籍する学習や行動面に困難を示す児童生徒を、特別な教育的支援の必要な児童生徒として捉え、具体的な支援を行うことになり、小中校における特別支援教育が法的に位置づけられた。このことは、教育現場からみれば、通

常学級担任にも特別な支援を必要とする子どもへの配慮や支援が求められることを意味しており、教師の負担の増加にもつながると考えられる。

そこでまず、これまでに通常学級担任教師の負担や困惑感に注目し、その測定を試みている論文から、担任教師の負担や困惑感の具体的内容について検討する。特別支援教育への困惑感や子どもへの支援の実際および校内支援体制への期待について実態調査を行った相磯・都築(2009)では、特別支援教育への困惑感を測定するため、表1に示すような項目を用いている。また、高田(2009)では、特別支援教育開始後の教師のバーンアウト傾向の実態と特別支援教育負担感との関連を検討しており、田川・江田・前田・篠原(2000)をもとに、表2に示すような項目からなる「特別支援教育負担感尺度」を使用している。一方、岡本・網谷(2009)では、発達障害のある児童に関わる通常学級の担任教師の悩みとストレス反応の関連を検討するため、発達障害のある児童を担当している教師の悩み91項目について因子分析を行い、最終的に「パニック・感情爆発・反抗への苦慮」、「言動や気持ちの理解の難しさ」、「友だち作りへの苦慮」、「保護者との連携の難しさ」、「問題発生懸念」、「学習指導への配慮」、「仕事の負担感」の7因子からなる「発達障害のある児童の通常学級の担任の悩み尺度」(表3)を作成している。

表1～3に共通する内容を整理すると、以下の3点にまとめることができる。まず1点目としては、「どのような声かけをすればよいか困惑している」「行動や事態への対処がわからず不安」「パニックを起こした時の対応に苦慮した」「怒りだした時の対応に苦慮した」「わけもなく怒ったり泣いたりするので対応に苦慮した」といった、発達に課題を抱える子どもの行動や感情表出についての対応への困惑感の項目が共通して使用されていた。2点目として、「支援に時間をとられ、授業がスムーズに進まず、困惑している」「支援に手をとられ、他の児童の指導が十分にできない」「個別指導に時間をとられて、思い通りに授業がすすまなかった」などの、支援を行うことでの授業の進行に関する困惑感の項目が共通して使用されていた。3点目として「保護者にどのように伝えたら良いか」「保護者からの要望を抱えてしまう」「保護者との連携に気を使った」「保護者への連絡に気を使った」など、保護者への対応と連携についての負担感の項目が共通していた。これらの点が通常学級の担任教師にとって、広く共通する悩みどころとなっていると考えられる。また、これらの他、彼らの人間関係や友達作りへの配慮による負担感、記録や連絡、授業の準備などの仕事による負担感なども複数の研究に共通する部分であった。

上記の研究において、困惑感や悩みが特に高いと報告されている領域をみると、相磯・都築(2009)では、「気になる子どもに個別の教材を用意したり、教具を作ったりする時間が十分に取れない」の評定値が突出して高く、岡本・網谷(2009)では、「学習指導への配慮」と「友だち作りへの苦慮」が比較的高かった。学習面では学級全体への指導と個別支援をどのように両立させるかが、また対人関係面においても学級児童との関係作りに苦慮しており通常学級ならではの悩みが深刻であることがうかがわれる。

表1 特別支援教育への意識項目のうち、困惑感に関わる9項目(相磯・都築, 2009)

1	気になる子どもへの支援は、正直言って、特別支援コーディネーターやその他の人に任せておきたい
2	気になる子どもにどのような声かけをすれば良いか、困惑している
3	気になる子どもへの支援に時間を取られ、授業がスムーズに進まず、困惑している
4	気になる子どもと級友との人間関係をどのようにしたら良いか、困惑している
5	気になる子どもの支援を他の子どもが、「先生はひいきをしている」と感じるのではないかと不安である
6	学級の子どもたちに、気になる子どものことをどのように伝えたら良いか、困惑している
7	気になる子どもの保護者に、その子どもの様子等をどのように伝えたら良いか、困惑している
8	学級の保護者に、気になる子どもの様子等をどのように伝えたら良いか、困惑している
9	気になる子どもに個別の教材を用意したり、教具を作ったりする時間が十分に取れない

表2 特別支援教育負担感尺度(高田, 2009)

因子Ⅰ 不安および負担
1 専門知識がないので非常に不安である
2 障害のある児童は、他の児童よりも余分に注意と労力があるので負担が大きい
3 障害のある児童の行動や事態への対処やわからず不安である
4 障害のある児童の保護者からの要望を抱えてしまう
5 障害のある児童に手をとられ、他の児童の指導が十分にできない
6 障害のある児童に問題がおきたときに、責任について不安である
7 障害のある児童の記録や連絡に時間がとられ仕事を残すことが多い
因子Ⅱ やりがいのなさ
1 障害のある児童に対する個別の接し方を学ぶことができる(R)
2 障害のある児童に対する理解関心が深まる(R)
3 特別支援教育について勉強することができる(R)
4 困難を乗り越え成長する子どもに感動し、やりがいを感じる(R)
5 きめ細やかな観察眼が育ち、指導技術が向上する(R)
6 障害のある児童の保護者から感謝され、やりがいを感じる(R)
7 指導する教師の、教師集団が育つ(R)

注. (R)は逆転項目

表3 発達障害のある児童の通常学級担任の悩み尺度(岡本・網谷, 2009)

因子Ⅰ パニック、感情爆発、反抗への苦慮	因子Ⅳ 保護者との連携の難しさ
1 彼らがパニックを起こした時の対応に苦慮した	19 彼らの保護者と、彼らの障害について共通理解を図ることが難しかった
2 彼らが怒り出した時の対応に苦慮した	20 彼らの保護者との連携が難しかった
3 彼らが、わけもなく怒ったり泣いたりするので、対応に苦慮した	21 彼らの保護者に、専門機関に相談するように伝えることに気を遣った
4 彼らは、授業中に突然声を出すことがあり困った	22 彼らがトラブルを起こした際、保護者への連絡に気を遣った
5 彼らは、授業の際、挙手をしたら発言しないと気がすまないで、対応に苦慮した	因子Ⅴ 問題発生懸念
6 自分の指導に対して彼らが反抗的で困った	23 学級が心配なので、出張に行きにくかった
7 彼らにパニックを起こさせないように気を遣った	24 学級が心配なので、年次休暇がとりにくかった
8 自分の指導に彼らが従わなくて困った	25 学外行事の時、彼らの対応に気を遣った
因子Ⅱ 言動や気持ちの理解の難しさ	26 学内行事の時、彼らの対応に気を遣った
9 彼らは、何を考えているのか分からなかった	因子Ⅵ 学習指導への配慮
10 彼らの行動がよく理解できなかった	27 彼らが、授業の際の指示を聞きもらさないように気を遣った
11 自分の指導に対して、彼らの反応がなかった	28 彼らが、授業の際の学習内容を聞きもらさないように気を遣った
12 自分の言っていることが、彼らに伝わらなかった	29 授業の際、彼らが学習に集中するように気を遣った
13 彼らは、自分に心を開いていないと感じた	30 グループ学習の際、グループの友だちと仲良く学習できるように配慮した
14 彼らの支援の効果が見えなかった	因子Ⅶ 仕事の負担感
因子Ⅲ 友だち作りへの苦慮	31 彼らを担任したことで、仕事の量が増えた
15 彼らに、友だちとうまくコミュニケーションを図らせるのに苦労した	32 彼らを担任したことで、体調が悪くても、休暇をとりにくかった
16 彼らが学級の友だちから浮いているのが気になった	33 彼らの保護者と連携をとりあう事に負担を感じた
17 彼らの友だち作りに気を遣った	34 彼らの個別指導に時間をとられて、思い通りに授業がすすまなかった
18 彼らに対する、学級の友だちのからかいやいじめに配慮を要した	35 彼らが気になり、学級全体に目が届かなかった

## 通常学級担任にとっての「気になる児童」

ここでは、小学校の通常学級担任教師がどのような児童を「気になる児童」もしくは「困難さを抱えていると思われる児童」として捉えているか、その実態について検討する。

相澤・本郷(2009)は、「気になる」児童の性差による行動特徴、学年進行による行動特徴、診断名の有無による行動特徴を調査するために、京都府内の小学校60校(491学級)において担任教師に、学級内の「気になる」児童1名について回答を求める質問紙調査を行っている。調査は、学年、性別、診断の有無と、児童の特徴について質問しており、児童の特徴は、「a. 教師との関係で見られる様子(12項目)」、「b. 友達との関係で見られる様子(12項目)」、「c. 学習場面で見られる様子(12項目)」、「d. 生活場面で見られる様子(12項目)」、「e. そ

の他の様子（12項目：広汎性発達障害などの特徴と関連する項目）の5領域から構成されていた。そのうち、a～dの4領域中の30項目は、「①対人的トラブル」、「②落ち着きのなさ」、「③順応性の低さ」、「④ルール違反」、「⑤衝動性」の5因子（各々6項目）として、問題の質によっても分類できるように構成されていた。これらの項目に、「A. 孤立性・自尊感情の低下」「B. 不登校傾向」（各12項目）を加えた、計84項目で児童の行動特徴の調査項目が構成されていた。

この調査の結果、学級担任が回答のために選んだクラスで最も「気になる」と感じる児童の85.4%は男子であり、女子は14.6%という結果だった。学級の中で男子児童は衝動性が高く、ルール違反や友達とのトラブルといった他者を巻き込んでの問題となる行動が多く、そのため学級担任はそれらの行動を「気になる」行動特徴としてとらえる傾向が強かった。一方、女子は小学校生活の中で、他者を巻き込むような目立つ行動は少ないが、学年が進むとともに、友達とのかかわりの難しさから孤立傾向や自尊感情の低下が進み、やがて不登校傾向を示し始めると考えられた。

学年から見る「気になる」児童像は、学年進行にともない沈静化の傾向を示す行動特徴と顕在化の傾向を示す行動特徴の2つの傾向が見られた。ルール違反や衝動性の高さ、対人的なトラブルといった行動面、感情面のコントロールの未熟さに起因する行動は学年が上がるにつれて調整する力がついてゆき沈静化する傾向があるが、自尊感情の低下や不登校といった生活経験の積み重ねに起因する行動特徴は、学年が上がるにつれて顕著になっていく傾向があった。

診断名の有無から見る「気になる」児童は、診断名「なし」群と診断名「あり」群では、診断名「あり」群の児童の特徴についての項目の平均得点が高かった。これは、診断名から生じる先入観が教師に影響を与えているとも考えられるが、診断名があることにより、学級担任が児童の行動特徴を普段から見守り、支援しようとする意識にも作用しているのではないかと考えられた。

また、相澤・本郷（2010）は、上記の研究の質問項目に新たに「担任の支援領域（36項目）」を加えて2010年に小学校1～3年生の学級担任を対象として集団適応に困難さを感じる児童の行動特徴についての調査を行っている。この調査は、宮城県内の99校（475学級）を対象に学級内で最も集団適応に困難さがあると感じる児童1名について回答を求めている。その結果、担任が集団適応に困難さがあると感じられる児童の約80%が男児で、小学校下学年の男児に「対人トラブル」や「衝動性」が強く現れることがこの性差が生じた要因ではないかと考えられた。一方で学年進行とともに、「孤立・自尊感情の低下」や「不登校傾向」などの行動特徴は顕在化する傾向を示していた。また、診断名の有無に関しては、小学校下学年の担任は診断「あり」群の行動が気になると回答する傾向があり、診断名「あり」群は行動特徴に配慮した支援を手厚く行われている傾向が示された。

この2つの研究により、小学校の通常学級担任が「気になる」児童は「対人トラブル」や「衝動性」が見受けられる男児に多く、それらの問題は学年進行とともに沈静化するが、その後に孤立や自尊感情の低下、不登校傾向などの行動が顕在化するため、低学年と高学年で学級担任が「気になる」児童は変化していること、また、診断名のある児童は、学級担任が支援対象としてより意識してとらえており、個人の行動特徴に配慮しつつ手厚く支援を行う姿勢を持っていることが推察された。

## 特別支援教育と教師のストレス

岡本・網谷（2009）は、発達障害のある児童生徒への適切で効果的な支援に取り組むためには、教師が精神的に健康でなければならないことを指摘している。そして、発達障害のある児童の良き支援者、理解者として期待されている教師のメンタルヘルスに関する研究が必要であるとの見方から、一日のほとんどを発達障害のある児童とともに過ごす小学校の担任教師を対象に、発達障害のある児童を担任することとストレス反応との関係を



明らかにすることを目的に調査を行っている。

調査対象は、公立小学校の通常学級担任教師 593 名（男性教師 192 名、女性教師 411 名）であり、使用した質問紙の内容は、発達障害のある児童の在籍の有無、発達障害のある児童の通常学級の担任の悩み尺度（項目内容は表 3 に示す）、SRS-18（鈴木・鳩田・三浦, 1997）であった。

調査結果から、通常学級で発達障害のある児童を担当する教師と担任しない教師のストレス反応の得点には有意な差がなく、むしろ、情緒的な問題等を抱える児童の担任教師の「抑うつ・不安」、「不機嫌・怒り」が高い傾向が示された。このような結果は、ストレス反応の有無や程度は、発達障害のある児童を担当するか否かだけで規定されるのではなく、「悩み」として認知するか否かや悩みの度合いによって影響されるためであると推察された。すなわち、学級内での発達障害のある児童のパニック等の言動や友人関係を他者と同じような児童の特徴と捉える担任教師は、発達障害のある児童が在籍することによる様々な出来事を「悩み」として捉えないが、同様の出来事でも対応に苦慮したり、気を使ったりしていると感じる担任教師には「悩み」となり、ストレス反応が高まると考えられる。悩みとストレス反応との関連については、悩み尺度の 7 因子得点の高群、低群についてストレス反応の得点との比較検討を行った結果、ほとんどの因子で悩み得点が高いほどストレス反応も高くなり、悩みとストレス反応は強く関わっていることが示された。

高田（2009）は、発達障害児を担当する教師は支援者としての役割が求められているため、負担や不安が生じていると考え、その心理学的な特徴を明らかにする必要があると考えた。そこで、学校教師に対して頻繁に用いられるバーンアウト尺度（伊藤, 2000）を使用して発達障害児を担当する教師のバーンアウト傾向の実態、および、それに関連する心理的要因を検討している。

この調査では、教育委員会を経由し、公立小学校の通常学級担任 235 名に質問紙調査を行っている。質問紙では、バーンアウト傾向、職場環境ストレス、特別支援教育負担感、自己効力感、発達障害のある児童の有無、性別や職務経験を尋ねていた。この調査の結果、担任学級における発達障害児の在籍の有無によって、バーンアウト傾向に有意な差は見られなかった。しかし、発達障害児の担任をしている教師は、していない教師よりも職場環境ストレスの「孤立性」が低いことが示された。これは、発達障害児を担当する教師は、彼らを担任していない教師も含めた同僚からのサポートを得られるように協力体制を取りながら発達障害児を支援している可能性があるため、孤立することなく負担が軽減されており、ストレスが下がったため、バーンアウト傾向に差が見られなかったと推察された。また、小学校教師のバーンアウト傾向に至るモデルを共分散構造分析によって検討した結果、職場環境ストレスから直接バーンアウト傾向に至る有意なパスと、職場環境ストレスから特別支援教育負担感を経由してバーンアウト傾向に至る有意なパスが認められ、職場環境へのネガティブな認知が特別支援教育への不安や負担に影響している可能性が示された。これらのことから、職場環境のストレスを軽減することが、発達障害児に関わる際の不安や負担を軽減し、バーンアウト傾向を低減させる可能性が示唆された。また、特別支援教育負担感についても、専門的な知識や対処の仕方を学び、発達障害児に関わる注意や労力を同僚同士でサポートすることで、負担や不安が軽減し、バーンアウト傾向を軽減させる可能性があることが示唆された。

この点に関して、特別支援教育施行後の校内の支援体制を調査した米沢・岡本・林（2011）では、特別支援教育が施行された翌 2008 年に、支援を必要とする児童が在籍している通常学級の担任教師への支援の取り組みの有無と、その有効度別にみた特別支援教育の推進の差異を検討している。この調査では、公立小学校 473 校を対象に質問紙調査を実施し、支援を必要とする児童がクラスに在籍する学級担任 595 名のデータを分析対象とした。その結果、特別支援教育に対する教職員の意識を高めるような研修や、保護者の理解を得るための取り組みなど、学級担任への支援の取り組みが行われているか否かだけでなく、それらの支援の取り組みが有効に機能している

かどうか、特別支援教育の推進を支えるものとして重要であることが明らかになった。すなわち、学級担任にとっては、支援の有無だけでなく、それが有効であると感じられるものかどうかの問題となると考えられる。

これらの研究から、発達障害児を担当する教師のストレスと悩みは関係しており、発達障害児を担当することそのものがストレスとなるのではなく、彼らを担任することで発生する悩みによってストレス反応が引き起こされることが示された。また同時に、このようなストレスは、専門的な知識や対処の仕方を学び、校内での連携をうまく図ることで解消される可能性が示唆された。

しかしながら、通常学級担任教師が発達障害児を受け持つことで発生する悩みやストレスには、専門的な知識の不足や校内連携、職場環境だけでなく、教師特有の思考や信念（ビリーフ）が関係していることを指摘する文献も存在する。そこで、次項では教師特有のビリーフについて検討する。

### 教師特有のビリーフについて

ビリーフとは、人が感情を持ったり行動を起こす時にもつ思考（信念、価値観から構成された文章記述）である。ビリーフには、倫理的な前提のあるラショナル・ビリーフ（rational belief）と、非理論的なイラショナル・ビリーフ（irrational belief）がある。イラショナル・ビリーフは絶対的で教義的な「～せねばならない」型の思考であり、強迫的な行動や感情に結び付くと考えられる（エリス、1981）。

そこで、河村・國分（1996）は、小学校教師に見られる画一的で強迫的な態度や行動に密接な関わりのあるビリーフ尺度を開発し、その尺度を用いて小学校教師に共通するビリーフと強迫性の高さを調査している。

尺度の作成では、予備調査であらかじめ信頼性と妥当性が確認された68項目で構成された質問紙を65校170名の小学校教師に実施している。有効回答数は165名で回収率は97.06%であった。回収された質問紙を分析し、イラショナル性の高かった64項目に因子分析を行った結果、39項目について5つの因子が抽出された。この5つの因子は、第1因子「児童管理・生活指導に関する因子」、第2因子「教師の熱意・使命感に関する因子」、第3因子「期待する児童の行動および態度に関する因子」、第4因子「児童に期待する教師への信頼感に関する因子」、第5因子「権威・役割志向的な教師の対応に対する因子」であった。また、教師の5つの属性（性別、年齢、教職経験年数、勤務体験学校数、勤務地区）と5つの因子ごとに算出したイラショナル・ビリーフ因子得点（イラショナル・ビリーフ尺度から各因子の質問項目ごとに集計した得点を質問項目数で割った平均点）の関係を検討するために、教師の5つの属性のカテゴリーごとに算出したイラショナル・ビリーフ因子得点の平均値を算出し、5つの属性それぞれについてカテゴリー間での1要因の分散分析を行った。その結果、5つの属性のカテゴリー間の全てに有意な差は見られず、5つの因子と教師の5つの属性とは関係がないことが確認された。

この尺度を用いた質問紙を、教育関係者と小学生の子どもを持つ社会人にも行い、算出された尺度得点の平均点にそれぞれウェルチのt検定を行った結果、教師のイラショナル・ビリーフ得点が、教育関係者と小学生の子どもを持つ社会人よりも有意に高いことが示された。

これらの結果から、小学校教師は「ねばならない型」の強いビリーフを持つことが見いだされ、児童管理の思考傾向をもつことが示された。このことから、教師が児童の個性を伸張させるというよりも、教師自身の信念や教育方針に児童を従わせようとする図式が見いだされた。また、教師のビリーフと教師の個人的属性とは関係がみられなかったことから、教師のビリーフが個々の個人の属性からではなく教師という職業によって形成されていることが示唆された。

宮木（2011）は、教師のイラショナル・ビリーフが発達の課題を抱える児童が在籍する通常学級担任のストレスを高める要因として働く可能性について検討している。すなわち、ADHD児の在籍による学級経営に関する困難と学級担任がもつイラショナル・ビリーフが、通常学級担任教師のストレスに与える影響について、以下のよ

うな方法で調査を行った。質問紙調査の対象は、公立小学校通常学級の通常学級教師 1490 名であり、質問内容は、回答者の属性、教師のストレス、ADHD 児の在籍の程度、学級経営に関する困難、コーディネーターからのサポート受容、イラショナル・ビリーフについてであった。共分散構造分析による分析結果を図 1 に示す。

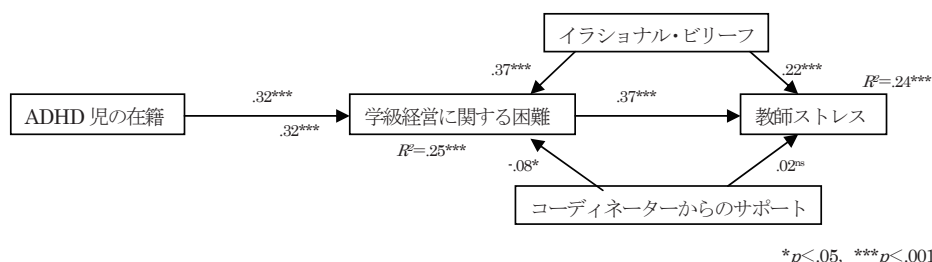


図 1 共分散構造分析の結果 (宮木, 2011)

この結果から、ADHD 児の在籍が直接教師のストレスを高めるのではなく、ADHD 児の在籍によって学級経営に関する困難が高まった結果、教師のストレスが高まることが示された。また、イラショナル・ビリーフは、教師のストレスに直接影響するほか、学級経営に関する困難に対しても影響を及ぼしていたことから、教師のストレスにはイラショナル・ビリーフが関係していることが明らかになった。また、この研究ではコーディネーターからのサポートが学級担任の学級経営に関する困難を低める可能性があることも示唆されている。

これらのイラショナル・ビリーフの研究結果から、小学校教師は特有のイラショナル・ビリーフを持っており、そのことが通常学級において発達の課題を抱える児童を受け持った際の教師のストレスを高める要因となる可能性があるかと推察された。

## 考 察

本稿では、発達に課題を抱える子どもを担任する通常学級担任教師のストレスについてこれまでに発表されてきた論文をレビューし、その現状と今後取り組むべき課題について検討することを目的としていた。

特別支援教育の推進にともなって、小学校の通常学級担任教師の負担として、発達に課題を抱える子どもの行動や感情表出についての対応への困惑感、支援を行うことで授業の進行に支障がでることに関する困惑感、保護者への対応と連携についての負担感などが通常学級の担任教師に広く共通することが推察された。

また、通常学級における発達の課題を抱える児童の特徴として、小学校の通常学級担任の視点から見ると、彼らが「気になる」児童として捉えているのは「対人トラブル」や「衝動性」が見受けられる男児に多く、高学年になるにつれて、自尊心の低下や不登校傾向が顕在化するため、低学年と高学年で学級担任が「気になる」児童は変化していることが示された。また、このような発達に課題のある児童を担任することのストレスは、彼らを担任することそのもので発生するのではなく、彼らを担任することで発生する悩みによってストレス反応が引き起こされることも示された。さらに、このようなストレスは、専門的な知識や支援の方法を学び、校内での連携をうまく図ることで解消されることを示唆する結果も報告されており、こうした課題への対策として専門知識の提供や校内連携のあり方が鍵となることが示された。

しかし一方で、発達に課題を抱える子どもを担任する通常学級担任教師のストレスは、専門的な知識の不足や校内連携、職場環境だけでなく、教師特有の「ねばならない型思考」のようなビリーフがもたらす可能性もあることを示す研究も少数ながら見受けられた。ただし、このような教師特有のビリーフと発達に課題を抱える子



もを担任する通常学級担任教師のストレスに関する研究はまだ少なく、今後はこのような視点からも教師の抱えるストレスに対するアプローチを考える必要があろう。

## 引用文献

- 相磯沙希・都築繁幸 (2009). 通常の学級担任の特別支援教育への意識に関する研究, 障害者教育・福祉学研究, **5**, 1-10.
- 相澤雅文・本郷一夫 (2009). 学級担任が「気になる」児童生徒についての調査研究(1)ー京都府の小学校学級担任への調査からー 京都教育大学紀要, **115**, 131-144.
- 相澤雅文・本郷一夫 (2010). 集団適応に困難さをかかえる児童とその支援に関する研究ー小学校1年～3年の学級担任への調査からー LD 研究, **19**, 135-146.
- エリス A (1981). 論理療法 北見芳雄 (監訳), 川島書店
- 伊藤美奈子 (2000). 教師のバーンアウト傾向を規定する諸要因に関する探索的研究ー経験年数, 教員観タイプに注目してー 教育心理学研究, **48**, 12-20.
- 河村茂雄・國分康孝 (1996). 小学校における教師特有のビリーフについての調査研究 カウンセリング研究, **29**, 44-54.
- 宮木秀雄 (2011). 通常学級における ADHD 児の在籍が学級経営に関する困難および教師ストレスに及ぼす影響ーコーディネーターからのサポート及びイラショナル・ビリーフに注目してー LD 研究, **20**, 194-206.
- 文部科学省 (2003). 今後の特別支援教育の在り方について (最終報告). 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議. <[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/018/toushin/030301.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/018/toushin/030301.htm)>
- 文部科学省 (2010). 病気休職者数等の推移 文部科学省  
<[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2010/12/24/1300500\\_13.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2010/12/24/1300500_13.pdf)>
- 岡本尚子・網谷綾香 (2008). 発達障害のある児童に関わる教師の悩みとストレス反応の関連 佐賀大学教育実践研究, **25**, 147-156.
- 田川元康・江田裕介・前田晋吾・篠原 明 (2000). 障害児の統合教育に対する小学校・中学校通常学級の教師の意識 和歌山大学教育学部教育実践研究指導センター紀要, **10**, 21-31.
- 高田 純 (2009). 障害のある児童の担任教師のバーンアウト傾向, 職場環境ストレッサー, 特別支援教育負担感, 自己効力感 学校メンタルヘルス, **12** (2), 53-60.
- 高木 亮・淵上克義・田中宏二 (2008). 教師の職務葛藤とキャリア適応力が教師のストレス反応に与える影響の検討ー年代ごとの影響の比較を中心にー 教育心理学研究, **56**, 203-242.
- 米沢 崇・岡本真典・林 孝(2011). 通常学級担任への支援の有無とその有効度別にみた特別支援教育の展開に関する一考察 奈良教育大学教育実習総合センター研究紀要, **20**, 187-193.

Review of studies on the stress experienced by primary school teachers  
working with children with developmental disorders in regular classes

Saki Okumoto

The purpose of this study was to review the investigations, which was conducted after the start of special needs education, on the stress experienced by primary school teachers working with children with developmental disorders in regular classes and to discuss the problems and suggestions for educational practices. The results showed that teachers experienced annoyance in response to the emotional outbursts, inappropriate behaviors, and tendency to interrupt the class of these children. They also reported difficulties with regard to collaboration with the parents of this group of children. And worry over such problems, not children themselves, put teachers under the stress. It was suggested that knowledge of developmental disorders, skills to support children with developmental problems and collaboration among school staff members can alleviate the stress experienced by teachers. The need for further studies on effects of teachers' irrational beliefs on their stress was noted.

(指導教員：三宅幹子)

